

JORNADAS NACIONALES POLÍTICA EDUCATIVA, SINDICALISMO Y TRABAJO DOCENTE «*Hacia la resignificación de los debates políticos y académicos en torno a las prácticas pedagógicas y sindicales para una educación popular y socialmente emancipadora*» Concepción del Uruguay – Entre Ríos

4 y 5 de mayo de 2017

Título de la ponencia:

Hijos de la tierra. Tensiones y disputas en la producción de conocimiento escolar.

Autores

García, Stella Maris. Antropóloga. Prof Adjunta DE .LIAS. FCNYM.UNLP.

E-mail: elitagarciacitybell@gmail.com

Aljanati Lucía. Antropóloga. Becaria Fac de Ciencias Naturales y Museo. UNLP.

E-mail: lucia.aljanati@gmail.com

Mannelli Antonela . Antropóloga.FCNYM.UNLP.

E-mail: antonela_mannelli@hotmail.com

Resumen.

El objetivo de este trabajo es contribuir al debate sobre el accionar de diversos actores, tales como el sindicato docente, en la construcción de conocimiento escolar con respecto a una problemática general caracterizada por el aumento de la población en las ciudades - migración desde zonas rurales hacia centros urbanos- y en este caso, por la presencia de pueblos indígenas en la región del Gran La Plata. La situación actual de los pueblos indígenas en zonas urbanas expresa políticas de despojo de sus tierras y el silenciamiento de sus voces lo que redundará en la invisibilización de la presencia de niñas y jóvenes en los ámbitos escolares.

El accionar de esos diversos actores se conjuga en un campo de disputas que invita a reflexionar sobre la construcción histórica interesada de cómo y quiénes habitamos el territorio argentino. En este campo de disputas se ponen en juego factores culturales, sesgos ideológicos, intereses políticos, relaciones de poder y vínculos afectivos, plausibles de ser analizados en pos de construir, en conjunto con la sociedad, una alternativa intercultural que esté presente en todos los procesos de escolarización.

Nuestro interés es dar cuenta de una experiencia educativa que consideramos emancipadora llevada a cabo a lo largo de varios meses en el 2015 en un establecimiento educativo que atiende población no solo diversa étnicamente sino con

profundas desigualdades socio-económicas. Los mentores y realizadores de esta experiencia fueron representantes del Instituto de Estudios Pedagógicos, Sociales y Culturales Aníbal Ponce, y miembros del sindicato de trabajadores Docentes de la Provincia de Buenos Aires (Suteba). Desde la perspectiva antropológica proponemos un análisis de dicha experiencia en el marco de las tensiones políticas que existen en el cotidiano de las escuelas bonaerenses.

Palabras claves: Experiencias pedagógicas emancipadoras - Pueblos Indígenas – Acción Sindical

Eje Temático: Experiencias pedagógicas emancipadoras

Presentación

En el contexto del proyecto de investigación *“Escolarización/ Disputas Políticas: Etnografías de Procesos Educativos Escolares en Contextos Multisituados”* 2015-18,¹ el análisis de los agentes que intervienen en los procesos educativos que se gestan en los espacios escolares, constituye un núcleo de observación etnográfica privilegiado para explicar la diversidad/ desigualdad en la escuela. Entre el conjunto de preguntas que orientan la investigación están: ¿Quiénes producen conocimiento en el espacio escolar? ¿Cómo se activan los mecanismos de acción/intervención y que disputas se ponen en juego ante la “forma escolar institucionalizada”? ¿Qué características tienen los diversos agentes socializadores en la escolarización? ¿son los sindicatos, las instituciones culturales, las prácticas extensionistas universitarias, agentes legítimos para actuar en la escolarización? ¿Cuál es el lugar que las escuelas dan a la presencia indígena en los contextos urbanos actuales? ¿Qué prácticas “colonizadoras” se reproducen en los espacios institucionales educativos que afectan a los pueblos indígenas? Estos interrogantes fueron abordados con diverso énfasis en escritos anteriores (García-Paladino, 2007; García-Solari Paz, 2009; García, 2010; Paladino-García, 2011; Cremonesi-García, 2014; García-Cremonesi-Cappannini, 2015; Hertch-García-Cremonesi-Cappannini, 2016; Aljanati-Mannelli, 2016). El proyecto de investigación se articula con el proyecto de extensión universitaria “Ahora pertenecemos a este territorio.

¹ Acreditado en el Programa Nacional de Incentivos a la Investigación (Código 11 N 789) Dirección Stella M. García. Laboratorio de Investigaciones en Antropología Social, Facultad de Ciencias Naturales y Museo, U.N.L.P.

Construcción de estrategias de visibilización de niños y jóvenes indígenas en la región rioplatense”² cuyo objetivo apunta a sistematizar de qué modo se da la presencia de niños y jóvenes indígenas como sujetos de derechos personales, educativos, de salud, y que acciones educativas se realizan, quienes las efectúan, a fin de fortalecer y desarrollar sus derechos y su visibilización en instituciones de la región de La Plata, Berisso y Ensenada de la provincia de Buenos Aires. Cabe señalar que el encuadre teórico - metodológico para el análisis se despliega con la línea de investigación “Identidad, etnicidad, interculturalidad. Indígenas en ciudad”³ que reconoce la existencia de indígenas viviendo en las ciudades de modo colectivo y comunitario; señalando el hecho de que las discontinuidades territoriales no implican necesariamente fracturas a nivel simbólico (Barabas, 2003) y que la migración indígena no debe verse como un proceso de pérdida identitaria, dado que, como dice Tamagno (2001), “no hay pérdida de identidad toda vez que un pueblo se reconoce en un origen común y mantiene una memoria coherente”. Cuando centramos la mirada en la escolarización y en el trabajo etnográfico en los barrios, fuimos relevando la presencia de grupos domésticos adscriptos a los pueblos mocoví, qom, ava guaraní, aimara, quechuas, entre otros. Todos ellos desde hace más de dos décadas fueron llegando a habitar la región del gran La Plata y continúan, con diversos grados de organización, luchando por sus derechos con el respaldo legal del Artículo 75, Inc 17 de la Constitución Nacional de 1994. Allí se subraya el derecho a una educación intercultural bilingüe, cuestión que fuera refrendada tanto por la Ley Nacional de Educación N°26.206 (2006) como por la Ley de Educación de la provincia de Buenos Aires N° 13.688 (2007). La modalidad Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se constituye, desde los marcos legales, como una vía factible para mejorar el rendimiento escolar de aquellos sectores socioculturales para los cuales la escuela es pensada como una posibilidad insustituible de participación social y de instancia para un posible mejoramiento futuro de las condiciones materiales de existencia individual y/o colectivo de los grupos de pertenencia. Sin embargo estos

² Proyecto acreditado y subsidiado por la UNLP, ejecutado durante el año 2015. Los responsables son la Licenciada Stella Maris García (Directora) y el magíster Diego Fernando Bermeo (Codirector). Cabe señalar que desde el año 2011 el Prof. Bermeo desde la comisión de “Trabajos Interculturales con pueblos Originarios e Inmigrantes” de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Trabajo Social, UNLP acompaña la lucha de esta comunidad por sus derechos territoriales, educativos, etc.

³ Esta línea de investigación dirigida por la Dra Liliana Tamagno, la venimos desarrollando en el Laboratorio de Investigaciones en Antropología Social (LIAS) de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo (FCNyM) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) desde los inicios de la década de 1990, a partir del acompañamiento a un conjunto de familias qom que autoconstruyeron sus viviendas en el barrio Malvinas de la ciudad de La Plata.

sectores subalternos (migrantes internos o de países limítrofes de origen indígena/campesino/suburbano) son los que más experimentan el ‘fracaso escolar’ (Sagastizabal, 2000; Hirsch-Serrudo, 2010; Hecht-Schmidt, 2016). Ante esa situación nos planteamos la hipótesis de que el conocimiento escolar sobre los pueblos indígenas en la realidad local-nacional está sujeto a experiencias aisladas gestadas en contextos de disputas y tensiones que difícilmente sean apropiadas por los docentes para revertir la problemática. Para operacionalizar esta hipótesis partimos de considerar a la escuela como un territorio de disputas donde interjuegan los propios docentes y directivos escolares con actores singulares del campo educativo: instituciones culturales / sindicatos docentes / extensionistas universitarios. Esas disputas se objetivan en relatos algunos estereotipados, otros equivocados, otros idealizados, otros folclorizados otros reales sobre los procesos históricos y la situación actual de los pueblos indígenas. En este trabajo reflexionamos sobre el valor de algunas experiencias educativas que advierten la necesidad de poner en juego estrategias de acercamiento, intervención y acción de la propuesta pedagógica, valorar la condición de ser relaciones sociales las que intervienen, considerar las trayectorias históricas de los sujetos involucrados y los contextos socioculturales caracterizados no solo por diversidad étnica sino por profundas desigualdades socio-económicas.

La escuela como territorio de disputas

Como sostiene Rita Segato, el modelo de estado-nación argentino, se conformó en oposición a las minorías, tales como la población indígena y afrodescendiente⁴ con el objetivo de construir una Argentina blanca y monocultural. Dicho modelo se manifestó en un proyecto de “limpieza cultural” basado en el “terror étnico” y en el “pánico a la diversidad”, con el objetivo de homogeneizar a la población (Segato, 2007) En este sentido, la escuela, como institución estatal constituye uno de los dispositivos reproductores de este proyecto. Sin embargo, en la escuela no sólo se da ‘un proceso de reproducción de relaciones sociales y de poder, (...) sino que además, se dan procesos de apropiación de la cultura, así como de resistencia y de lucha, que son también parte esencial de la trama social cotidiana’ (Rockwell, 1995:30).

Entendemos a la escuela como ‘territorio de disputas’ en el sentido de ‘grupos e individuos que pelean por preservar, quitar y acrecentar control y poder’ (Milstein,

⁴ Para una presentación general de esta situación en la provincia de Buenos Aires y en la región de La Plata ver Tamagno-Mafia, 2011.

2009: 4). Por “territorio” se entiende el espacio social en el que se despliegan, de modo complejo, contradictorio, dialéctico, representaciones y prácticas que actúan en el proceso de reconocimiento de la diversidad. Constituye, así, un núcleo de tensiones políticas, de intereses diversos que moldean formas de acción tanto individual como colectiva. (Milstein et al, 2007; García-Cremonesi-Cappannini, 2015). Estos espacios sociales institucionalizados de la región de La Plata, Berisso y Ensenada son transitados en las últimas dos décadas por una población “diversa” llegada por procesos migratorios internos y desde países limítrofes (Bolivia, Paraguay, Perú, Chile) con expectativas de lograr mejores condiciones materiales de existencia. Si bien la migración de pueblos originarios estuvo sustentada por una serie de reconocimientos jurídicos y por la intervención en los movimientos sociales junto a desocupados y piqueteros, el contexto social fue complejo para la autoadscripción a un “pueblo” o “nación” indígena. Identificarse como qom, wichi, mocovi, mapuche, coya, quechua, aymara en un barrio o en una institución cualquiera de la región les ha devuelto estigmatización, discriminación y hasta negación lo que ha activado estrategias de silenciamiento y búsqueda de invisibilización.

Algunas políticas públicas nacionales -como la Asignación Universal por Hijo y la consideración de los niños como sujetos con derechos- colocaron a la escuela como espacio factible de resignificación simbólica por parte de los grupos de pertenencia e intereses individuales pero además se potenció como espacio de tránsito obligatorio para niños y jóvenes. En el espacio escolar los docentes son atravesados contradictoriamente por los mandatos sociales y educativos sobre el respeto a la diversidad y a la vez compelidos por la fuerza homogeneizadora del paradigma escolar civilizatorio y nacionalista tradicional. Cabe advertir sobre los usos que, la ideología liberal de los sectores hegemónicos, hace de la *diversidad* como estrategia para justificar la fragmentación y segmentación educativa oscureciendo la factibilidad de políticas interculturales (Novaro, 2012: 95).

Cabe subrayar que la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) nace como propuesta e incluso como resultado de una larga lucha indígena por apropiarse de uno de los aparatos privilegiados de la sociedad no indígena para la construcción ciudadana. En ese campo de disputas que es la escuela, y en la educación en general, las comunidades indígenas depositan expectativas, consideran que es un espacio a través del cual se puede gestar cambios que aporten a la resolución de los conflictos que atraviesan como grupo. Si bien persiste la función homogeneizadora de la institución escolar, al

acercarnos a la escuela reconocemos cómo el tradicional rol de la institución es intervenido políticamente por distintos sectores de la sociedad (la comunidad, los docentes, los gremios, instituciones culturales, la universidad), en favor de una mirada democrática, intercultural, emancipadora. Pero qué características tienen estas experiencias ¿logran ser apropiadas por los docentes? ¿constituyen alternativas reales para quebrar el racismo existente sobre los pueblos indígenas? ¿aportan a la resolución de los conflictos que atraviesan los indígenas en tanto sujetos de derechos?

El caso de “Los hijos de la Tierra”

La relación del equipo de trabajo universitario con la comunidad ava-guaraní “Iwi Ememby” nos llevo a contactarnos con el establecimiento educativo al que asisten lxs niñxs y jóvenes de esa pertenencia étnica. Esta comunidad se nuclea en el paraje El Peligro⁵ y está integrada por nueve familias cuyos miembros adultos, provienen, en su mayoría, de la provincia de Salta, situada en el noroeste argentino. Estas familias se establecieron en la ciudad de La Plata en el año 2003, luego de que la comunidad fuera expulsada violentamente de las tierras que ocupaban en Orán, en los alrededores del ingenio San Martín del Tabacal. La empresa “Seabord Corporation”, propietaria del ingenio antes mencionado, solicitó una orden de desalojo porque consideraba que las tierras en donde se asentaba la comunidad eran de su propiedad, y el desalojo fue autorizado violando el debido proceso legal. (Katz, 2014)

En el año 2012, la comunidad impulsó la tramitación de su reconocimiento legal a través de la personería jurídica, con el apoyo de la Facultad de Trabajo Social, la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de La Plata, y la Comisión Provincial por la Memoria. El reclamo fue presentado ante el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI) y al Consejo de Asuntos Indígenas de la Provincia de Buenos Aires. Como resultado de estos esfuerzos, en el año 2014 la comunidad quedó inscripta en el Registro Nacional de Comunidades Indígenas (RENACI) bajo el nombre “Iwi Ememby”. El reconocimiento de Iwi Ememby como sujeto de derecho le permite a sus integrantes reclamar la obtención de “tierras aptas y suficientes para su desarrollo”, tal como establece el Art. 75 Inc. 17 de la Constitución Nacional y el Convenio N°169 de la OIT. Dicho proceso ha tenido graves vicisitudes a fines del año pasado que tensionaron fuertemente la lucha que aun continua. Un fuerte temporal a inicios del pasado mes de

⁵ Partido de La Plata, provincia de Buenos Aires, Argentina.

febrero provocó la destrucción de las instalaciones hortícolas lo que agudizó la situación de indefensión que soportan. El paraje El Peligro pertenece al municipio de La Plata, se encuentra ubicado a 22 kilómetros del centro de la ciudad de La Plata -capital de la Provincia de Buenos Aires-, en el km 44,5 de la autovía 2. Esta zona se caracteriza por una población con un componente muy importante de migrantes provenientes tanto del noroeste argentino (NOA) como de países limítrofes y las principales actividades económicas son la horticultura y la avicultura.

Motivadas por las expectativas que manifestaron respecto a la escolarización de niñas y jóvenes, nos acercamos a la escuela de educación primaria básica n° 123 “Estados Unidos de Brasil” emplazada en la zona. La comunidad educativa es heterogénea, a la escuela asisten niñas y jóvenes ava-guaraní, aymaras, quechuas y de distintos orígenes y nacionalidades, tanto de la Argentina como de países limítrofes.

Al acercarnos al establecimiento pudimos dialogar con sus directivos, con el personal docente y no docente del mismo. La institución presenta un gran interés en establecer relaciones y propiciar el acercamiento a la comunidad vecina. En su proyecto curricular proponen como objetivo trabajar la interculturalidad, entendida como construcción de saberes particulares a partir del diálogo y a través del establecimiento de relaciones sociales simétrica e igualitaria, valorando las diferencias culturales. Al presentar nuestro interés de articular desde el proyecto de extensión (ver nota 2) fuimos invitadas, por la directora a participar de una jornada de perfeccionamiento docente donde dialogaríamos con otros proyectos que estaban en marcha en la escuela.

En dicho encuentro tomamos contacto con representantes del Instituto de Estudios Pedagógicos, Sociales y Culturales Aníbal Ponce, y de la Secretaría de Formación Política Sindical y la Secretaría de Salud de SUTIBA La Plata. Durante el año 2015, las organizaciones recién mencionadas junto con la Comunidad Iwi Ememby, desarrollaban el “proyecto intercultural” denominado “Ava-Guaraníes en tierra de diagonales”. En el marco del mismo realizaron un conjunto de actividades en torno a la temática de la interculturalidad y de los pueblos originarios en primer y segundo ciclo con docentes que voluntariamente interpretaron la propuesta pedagógica. Los resultados del proyecto señalado se vieron plasmados en el acto del “Día del Respeto a la Diversidad Cultural” realizado el 9 de octubre de 2015. Dado que esta temática se vinculaba estrechamente con las líneas de investigación y extensión que proponíamos solicitamos acompañar dicho proyecto intercultural.

Con escuela pero sin tierra

La confluencia de motivaciones de los diferentes agentes del campo educativo en esta escuela demuestra la enorme relevancia que tiene la presencia de indígenas habitando las zonas aledañas a la capital de la provincia más importante del país. Familias ava guaraní que se definen a sí mismos como *hijos de la tierra*, en un espacio donde aun se les niega la tierra, coloca al hacer institucional ante un desafío difícil de sobrellevar. Sin embargo su organización para la lucha por sus derechos alienta la posibilidad de una construcción participativa.

El proyecto “Ava-Guaraníes en tierra de diagonales” llega a la escuela como fruto de largos años de trabajo de las instituciones -mencionadas arriba- sosteniendo los siguientes objetivos:

- ✓ *“Concebir relaciones pedagógicas no jerárquicas que alienten procesos de enseñanza aprendizaje dignos, en tanto significativos, reales que se traduzcan en reflexión crítica, capacidad de expresión, creatividad, libre pensamiento./*
- ✓ *Fundar prácticas educativas que impliquen diálogos horizontales que posibiliten la puesta en valor de los saberes de los niño/as vinculados a sus grupos de pertenencia.*
- ✓ *Materializar en representaciones y prácticas concretas el reconocimiento y la calificación no prejuiciosa de la diversidad sociocultural.*
- ✓ *Crear las bases para educación intercultural liberadora”* [Nota de campo]

Los dos primeros colocan en el centro de la práctica escolar el *diálogo* como instrumento para poner en valor *los saberes de los niño/as vinculados a sus grupos de pertenencia*, enunciados que interpelan directamente al hacer en la escuela y al lugar que cotidianamente se da a la diversidad en el aula. A propósito de esto último, Norma, (docente integrante del Instituto Anibal Ponce), comenta que *“el nivel de complejidad del conurbano con respecto a la diversidad indígena es único (...) para nuestra generación, la homogeneidad era una valor (...) hace poco empezamos a ver que la realidad no es así, ver tanta diversidad nos crea problemas” desde el punto de vista pedagógico.*”[Registro de campo,X/2015] Problema que el proyecto propone encarar con el trabajo en pequeños grupos, atendiendo a la diversidad de opiniones, al respeto a las variadas expresiones, las interacciones y la colaboración solidaria, con el desarrollo de oyentes y hablantes; de lectores y escritores según las actividades de investigación propuestas, sobre plantas, comidas, leyendas, animales, regiones geográficas para el primer ciclo; sobre historias contadas y derechos de los pueblos originarios para el

segundo ciclo. Definir la producción de conocimiento en el aula, colocando en un mismo rango los saberes científicos con los saberes culturales tradicionales construidos desde la cotidianeidad, despierta y fomenta la reflexión crítica y el pensamiento creativo. Más aun con la apertura a la participación de las familias de los niños y la consideración de los procesos económicos socio históricos que impulsan la situación de migración que, en este caso los ava guaraní deben afrontar. Trabajar para la construcción participativa del conocimiento implica reconocimiento y valoración de las prácticas, instaurando relaciones igualitarias, entre los alumnos y docentes, tomando las diferencias culturales como oportunidades de aprendizaje.

La formación de ciudadanía que el proyecto impulsa se ancla fuertemente en la puesta en común de los conflictos en espacios y tiempos reales. Solo una recorrida por las producciones en imágenes, maquetas, objetos, relatos, danzas que se generaron da cuenta de las posibilidades de acción en el contexto escolar cuando logra generarse la motivación y siguiente apropiación de la propuesta de trabajo.

Gumersindo Segundo, líder de la comunidad ava-guaraní “Iwi Ememby”, sostiene

“que la solución, que el cambio va a venir por la educación, por la escuela primaria, secundaria y universitaria, ahí esta nuestra esperanza y nuestro anhelo. Como los grandes presidentes se educan aquí, por eso el cambio va a venir de aquí” (...) “En esa parte nosotros estamos viendo cómo podemos elaborar políticas para colaborar con la educación, colaborar con nuestros hijos para que no tengan tanta traba en la universidad. Lo venimos discutiendo, debatiendo.” [Registro de campo,X/2015]

En las relaciones de la comunidad con las instituciones escolares se hace presente el “interjuego entre agencia y estructura” (Levinson y Holland, 1996) donde la escuela es percibida como una institución susceptible de ser transformada y capaz de brindar herramientas para el empoderamiento de las comunidades (Czarni Krischkautzky, 2007; García y Solari Paz, 2009). En sus diálogos los referentes de la comunidad Iwi Ememby afirman que las instituciones escolares constituyen una herramienta esencial para la persistencia y el fortalecimiento de su pueblo, en la medida en que incorporen la historia de los pueblos indígenas y los hagan partícipes de la construcción de saberes. La experiencia presentada contribuyó a abrir la puerta para visualizar la riqueza del dialogo y los posibles caminos para iniciar la construcción.

Los objetivos del proyecto señalado apuntan a cuestionar el racismo que históricamente ha operado con los pueblos indígenas y pone en primer plano la propuesta de educación intercultural. (Cremonesi-Cappanni,2009)

Las actividades que pudimos presenciar motorizadas por este proyecto, propiciaron el diálogo entre los docentes y la comunidad exponiendo una mirada distinta de la hegemónica con respecto a la historia y vigencia de los pueblos indígenas. En este sentido, Norma comenta su experiencia en la UNLP:

“Yo cursaba en La Plata Ciencias de la Educación, pero en el museo de ciencias naturales de La Plata estaba lleno de cajas con números que contenían restos de miles y miles de indígenas que para nosotros, que pasábamos alrededor de esas cajas, no eran personas que habían vivido, habían sufrido, habían amado, que habían perdido todo y que eran solamente restos. Y si la universidad los estudiaba estaba muy bien, porque para nosotros, con el modelo positivista de la universidad, la ciencia y el objeto de estudio era número uno. Por lo tanto, también en ese periodo, todavía nosotros pensábamos que el conjunto de los pueblos indígenas había vivido hacía mucho tiempo y había desaparecido y no quedaba más ninguno”. [Registro de campo,X/2015]

Como Norma, varios docentes se expresaron en relación con los saberes adquiridos por ellos mismos en su formación, reconociendo el ninguneo histórico que tuvieron y tienen los indígenas como sujetos representativos de la historia nacional. Don Gumersindo también dio cuenta de esto de la siguiente manera:

“Me hacen muchas preguntas donde voy. Me dicen: “la historia la cuentan de 1810 para acá y la historia de ustedes es como si son malos, salvajes, quieren destruir esta nación...Así la conocemos nosotros, no como usted la está dando” . Son historias que han escrito nuestros amos y enemigos.”. [Registro de campo,X/2015]

Consideramos fundamental y necesario el intercambio de testimonios de este tipo para lograr prácticas democráticas en las escuelas, que permitan poner en común saberes diversos, y profundizar, en la búsqueda de soluciones que contribuyan a la mejoría de las condiciones de aprendizaje de los niños y niñas que asisten a la escuela. Este tipo de proyectos constituyen un primer paso en ese sentido pero no es suficiente.

Este intercambio de experiencias pudo materializarse en el Acto del Día del Respeto a la Diversidad Cultural, donde los niños y niñas junto con el equipo docente realizaron distintas actividades que dejaban bien clara la intención de una mirada intercultural de

la educación. Se exhibieron artesanías hechas por los estudiantes, se representaron las danzas del Pin Pin (guaraní), la Chacarera y Caporales (aymara), se recitaron mitos y canciones en lengua indígena, se realizó una muestra fotográfica sobre la agricultura en la comunidad y por último, lxs niñxs desfilaron con carteles reclamando el cumplimiento de leyes tales como La Ley de Bosques, la Ley de Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos, Ley Nacional de Asuntos Indígenas, la Educación Intercultural Bilingüe, el Convenio 169 de la OIT, entre otros.

Sin tierra las experiencias educativas son ilusiones emancipatorias

El aumento de población en las ciudades como resultado de la migración desde centros rurales a centros urbanos, forma parte de complejos procesos que se han producido en diferentes momentos históricos del país. Desde la época de la conquista y posterior conformación del Estado Nación, construido a partir del etnocidio que caracterizó a la expansión colonial, las migraciones indígenas fueron la respuesta a la expropiación violenta que sufrieron y sufren los pueblos originarios en sus lugares de origen, a causa de la privatización y mercantilización de la tierra, impuestas por el capitalismo (Carrasco et al., 2012) (Maidana, 2009).

Políticas legitimadas sobre la base de un discurso racista, que implica el establecimiento de relaciones sociales y culturales de subestimación, negación, discriminación, subordinación y explotación (Menéndez 1972) generaron la invisibilización de la presencia indígena, y aun menos su presencia en las ciudades. Los nuevos contextos en el camino de la migración y la búsqueda de organización por tierra y trabajo fueron encuadres difíciles para la identificación indígena, la etnización de los grupos y politización de los reclamos.

Los reclamos indígenas frente a la acción de la institución escolar se encuentran en una encrucijada ya que la escuela aun necesita re-imaginar la sociedad multiétnica en su conjunto, aceptando el derecho a la diferencia que les asiste a todos los segmentos que la transitan, pero, a la vez, los propios grupos indígenas reconocen la necesidad de tender puentes de diálogo entre ellos de manera de aprender a vivir juntos. Y, aunque parezca irónico, los líderes en los contextos urbanos marcan más que antes la necesidad de privilegiar y potenciar lo local y lo propio, para, desde allí, aproximarse a lo reconocido como universal. Desde la actual visión indígena un proceso de reafirmación cultural o de intraculturalidad aparece como condición sine qua nom del diálogo intercultural, el cual no se podrá establecer sin un reconocimiento de su cultura y el

respeto y valoración de sus conocimientos y prácticas. Según las palabras de Gumersindo:

“Mientras los gobiernos no se interesen por nuestra cultura siempre va a ser así. Más allá que ellos hablan de interculturalidad, biodiversidad cultural, solamente aplica a las artesanías, la lengua...pero no es eso, no termina ahí. Aparte porque la educación tiene que ser en forma conjunta, porque la historia que se enseña en la escuela, sino se incorpora esta historia es parcial, y eso hay que hacerlo en conjunto.”

“Por eso decimos que los conquistadores han vivido en dos mundos, el mundo occidental, y el mundo indio americano. Hoy se le llama Latinoamérica. Se ha quedado en dos mundos. Lamentable para nosotros y ustedes también, ha sido una historia muy triste, pero a pesar de eso todavía estamos presentes y queremos que la sociedad entienda de que no se trata de vivir en dos mundos, sino que podamos lograr recuperar todo lo que se ha destruido”

“Necesitamos nosotros que ustedes sepan entendernos, queremos que exista un Estado igualitario, en donde ya no estemos divididos en dos mundos. Siempre decimos no queremos crear enemigos, venganza. Se trata de ver la otra cultura que nunca se ha visto, y crear algo mejor para el futuro” [Registro de campo,X/2015]

Coincidimos con López (2006) cuando propone la necesidad de trabajar en los ámbitos de tensión específicos: el de la pedagogía y su sentido, con ella la formación de los equipos docentes; el de la racionalidad económica frente a la razón identitaria y el relativo a los destinatarios de una EIB, en los contextos multiétnico y pluricultural donde no sólo se reconoce la diferencia sino que se la considera a la vez como un valor en sí mismo y, por ende, como un instrumento para potenciar la construcción de un sentido alternativo de ciudadanía. Sólo la entrega de las tierras que la Constitución Nacional les garantiza y la activación sistemática del diálogo intercultural en todos los ámbitos, puede estimular los cambios esperados.

Bibliografía

Acuña, G.; Alonso, F.- Armentia, C.; Auge, M.; Barbieri, B.; Bermeo, D.; Gallizzi, A.; García S. M.; Romero Palma, V.; Silva, S.; Villa Abrille, H.; Voscoboinik, N.-

Aljanati, L.; Mannelli, A. (2016) Obstáculos y dificultades en trayectorias educativas en la educación superior: caso Iwi Ememby en La Plata. II Congreso Internacional Los Pueblos Indígenas de América Latina, siglos XIX-XXI. Avances, perspectivas y retos. En Prensa.

Armentia, C; Barbieri, B; Palma Romero, V; Voskovoinik, N; Zambrano, M; Acuña, G; Alonso, F; Auge, M; Gallizzi, A; Silva, S; Villa Abrille, H; Bermeo, D; García, Stella Maris Dir (2013). “Queremos aprehender nuestra lengua moqoit y documentar nuestra historia” Una demanda desafiante para universitarios comprometidos con la transformación social” *Actas Congreso de Extensión* de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo del 6-9/XI/2013.Montevideo. Uruguay.
http://formularios.extension.edu.uy/ExtensoExpositor2013/archivos/419_resumen1515.pdf

Argumedo, M (2007). Extensión y educación emancipadora. En: *La Extensión Universitaria: Sujetos, Formación y Saberes*. La Plata: Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP.

Barabas, A. (coord.). (2003). Diálogos con el territorio. Colección Etnografía de los pueblos indígenas de México. México: INAH

Cremonesi, M; Cappannini, M. (2009). La interculturalidad desde la etnografía escolar”. En: Tamagno, Liliana (coordinadora): *Pueblos Indígenas. Interculturalidad, Colonialidad, Política*. Buenos Aires: Biblos

Cremonesi M. – García, S.M. (2014). Los Qom en La Plata: trayectorias escolares a 20 años de derechos constitucionales. En *Actas del XICAAS*, Rosario, Argentina 23-25 de julio de 2014

Czarni Krischkautzky, G.B. (2007) Pasar por la escuela: metáfora que guarda distintas caras para abordar la relación comunidades indígenas y escolaridad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 12(34)

García, S.M.; Paladino, M. (2007). Introducción. Panorama de las políticas sobre educación escolar indígena en Argentina y Brasil En: García, Stella Maris – Mariana Paladino (Compiladoras) (2007) *Educación Escolar Indígena. Investigaciones en Brasil Y Argentina*; Buenos Aires: Antropofagia.

García, S.M.; Solari Paz, V. (2009). Investigar la escuela. Desafíos teórico-metodológicos desde la Antropología. En: Tamagno, L (Organizadora) (2009) *Pueblos Indígenas: Interculturalidad, Colonialidad y Política*; Buenos Aires: Biblos; Págs 165-189.

García, S.M. “Me da miedo cuando grita” Indígenas qom en escuelas urbanas. La Plata – Argentina. En: *Currículo sem Fronteiras*, v.10, n.1, pp.49-60, Jan/Jun 2010. ISSN 1645-1384 (online) www.curriculosemfronteiras.org . Editores: João M. Paraskeva - University of Massachusetts – Dartmouth; Luís Armando Gandin - Universidade Federal do Rio Grande do Sul Álvaro Moreira Hypolito - Universidade Federal de Pelotas

García, S.M., Cremonesi, M.; Cappannini, M. (2015). “Maestros no indígenas/alumnos indígenas: etnografías en escuelas urbanas de La Plata”. En: Ana Carolina Hecht y Mariana Schmidt (comps) (2015). *Maestros de la Educación Intercultural Bilingüe. Regulaciones, Experiencias y Desafíos*. Buenos Aires: Noveduc.

Hertch, C.; García, S.; Cremonesi, M.; Cappannini, M. (2016). Indígenas en clave urbana intercultural (Conurbano y La Plata) [En: Ministerio de Educación de la Nación (2016) Colección *Pueblos Indígenas en la Argentina. Historias, Culturas, Lengua y Educación*; Silvia Hirsch y Axel Lazzari (Directores) Fascículo N° 5]

Hirsch, S.; Serrudo, A. (2010). *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades lenguas y protagonistas*; Buenos Aires: Noveduc

Levinson, B.A.; Holland, D.C. (1996) La producción cultural de la persona educada: una introducción. En: Levinson, B. Foley, D. y Holland, D.C. *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice*. State University of New York: Albany. Traducción de Laura Cerletti.

López, L.E. (2006): “Desde arriba y desde abajo: visiones contrapuestas de la Educación Intercultural Bilingüe en América Latina”. En: Aula Intercultural <http://www.aulaintercultural.org/spip.php?article1311> (acceso 22 de enero de 2014).

Milstein, D.; García Lima, – Fernández, M.I.; García, M.A.; Paladino, A. (2007). “Panorama de la antropología y la educación escolar en la argentina: 1982-2006. Publicado en *Anuario de Estudios en Antropología Social*; Buenos Aires: Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES), Págs 77 -94.

Milstein, D. (2009): “La escuela, territorio urbano en disputa”. En: *Cuadernos del Ides N° 15*, Buenos Aires: IDES.

Paladino, M.; García, S.M. (Comps.)(2011). *La Escolarización en Los Pueblos Indígenas Americanos. Impactos y Desafíos*, , Ecuador: Abya Yala 429 pp.

Rockwell, E. (coord.) (1995). *La escuela cotidiana*. México: F.C.E.

Sagastizabal, M. A. (Dir) (2000). Diversidad Cultural y Fracaso Escolar. Educación intercultural: de la teoría a la práctica; Buenos Aires: Noveduc.

Segato, R. (2007). “Identidades políticas/ Alteridades históricas: una crítica a las certezas del pluralismo global”. En: *La nación y sus Otros*. Buenos Aires: Prometeo.

Tamagno, L. (2001) Nam QomHueta ´a Na DoqshiLma. Los tobas en la casa del hombre blanco. Identidad, memoria y utopía. La Plata: Al Margen.

Tamagno, L.; Mafia, M. (2011) Lo Afro y lo Indígena en Argentina. Aportes desde la Antropología Social al análisis de las formas de la visibilidad en el nuevo milenio. En: *Boletín Americanista*, Año lxi. 2, n.º 63, Barcelona, 2011, pp. 121-141.

Zambrano, M. (2013). Lenguas en contacto: hacia una didáctica diferente. Propuestas y nuevos interrogantes a partir de una experiencia de extensión universitaria en la Comunidad Mocoví de Berisso. En: *Libro de Resúmenes de las V Jornadas de Jóvenes Investigadores y II Jornadas de Jóvenes extensionistas*; Facultad de Ciencias Naturales y Museo, UNLP, 21-22